
EL JOVEN INTÉRPRETE *

John Sloboda y Jane Davidson

I. INTRODUCCIÓN

El desarrollo individual debe ser estudiado desde varias perspectivas diferentes. Nos parece de ayuda distinguir entre tres dimensiones dentro de las cuales se pueden englobar los estudios sobre el desarrollo musical. La primera dimensión está relacionada con la selección de la muestra a estudiar, la segunda se encarga de la selección de preguntas que se deben formular, y la tercera trata del tipo de observaciones que es necesario hacer. Un comentario sobre cada una de estas dimensiones contribuirá a situar este artículo dentro del contexto de otros acercamientos al desarrollo musical.

Las muestras para la investigación se pueden seleccionar dentro de diferentes ámbitos del total de la población. Gran parte de la investigación sobre el desarrollo musical tiene por objeto registrar las capacidades típicas y los cambios que han de observarse a las distintas edades. Aunque este acercamiento sin duda es eficaz de diversas maneras, también puede tender al conservadurismo con respecto al examen de la capacidad de los individuos. El examen de los extremos en la distribución de una población proporciona información importante acerca del alcance de las habilidades humanas. El foco principal de atención en la investigación de la diferencia individual, sin embargo, se encuentra generalmente en individuos que proceden del extremo inferior de la distribución, es decir, en aquéllos con índices de destreza más bajos.

Nuestro acercamiento está, por ello, orientado a la maestría, en tanto que se centra en el poco frecuente -si bien culturalmente deseado- extremo superior de la distribución de la población: el intérprete virtuoso. No se trata tanto de averiguar lo que es habitual o coincide con el promedio general, sino más bien lo que es posible. El punto al que queremos llegar puede ilustrarse

* *The Young Performing Musician. Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence*, L. Deliège y J. Sloboda; Oxford (1996). Oxford University Press; págs. 171-190.

con el ejemplo de tres diferentes individuos que alcanzaron el grado de virtuosismo hacia los 20 años de edad. Krystian Zimmermann es un pianista clásico que, a la edad de 19 años, ganó el *Concurso Internacional de Piano Federico Chopin* al tocar con una brillantez técnica y expresiva extraordinarias (Polonia, 1991). Louis Armstrong fue un trompetista de jazz que, procedente de un ambiente de extrema pobreza y calamidades, y sin formación alguna, se convirtió en uno de los más destacados intérpretes profesionales a los 23 años.¹ Noel Patterson (NP) es un autista que, a la edad de 20 años, era capaz de realizar interpretaciones de movimientos de piano clásico sin apenas ningún error con sólo haberlos oído una o dos veces, a pesar de tener un rendimiento intelectual general muy pobre.² En cada uno de estos casos, se trata de representantes de un grupo más amplio de individuos con desarrollo total de su capacidad.³ Nuestra investigación se centra en individuos jóvenes que interpretan con un nivel considerablemente superior a la media y que podrían encontrarse en una de las trayectorias de desarrollo hacia un rendimiento del nivel que representan los tres ejemplos dados.

Las cuestiones de la investigación pueden estar motivadas por distintos fines. El enfoque de gran parte de la investigación sobre el desarrollo es lo que podríamos llamar *exhaustivo*. Por ejemplo, la aproximación al desarrollo de Piaget se propone documentar de manera pormenorizada y comprensiva las competencias behavioristas y cognitivas que muestran los individuos a diversas edades y cómo éstas competencias evolucionan a lo largo del tiempo. Los hallazgos acumulados mediante este tipo de investigación tienen gran valor de archivo y como “historia natural”, pero no siempre proporcionan una mayor comprensión al no haber modo de clasificar los datos así obtenidos en diferentes niveles de importancia. Nuestra aproximación es estratégica, por cuanto que se centra en esclarecer los factores clave que impulsan a los individuos hacia el objetivo final antes especificado, el del intérprete virtuoso. Así pues, no nos dedicamos tanto a recopilar informes exhaustivos sobre el desarrollo de la destreza interpretativa, como a ilustrar algunos de los principales factores que contribuyen al desarrollo de tan alto nivel de destreza en la interpretación musical.

1. Véase la obra de J. L. Collier *Louis Armstrong: an American Genius*. Oxford (1983). Oxford University Press. También J. A. Sloboda, *Musical Expertise. Toward a General Theory of Expertise: Prospects and Limits* (ed. K.A. Ericson y J. Smith), Nueva York (1991). Cambridge University Press; págs. 153-171.

2. Compárese J. A. Sloboda: *Expressive Skill in Two Pianists: Style and Effectiveness in Music Performance*, en *Canadian Journal of Psychology* 39 (1985), págs. 273-93.

3. Véanse, por ejemplo: M. J. A. Howe, *Fragments of Genius: the Strange Feats of Idiot Savants*, Londres (1989), ed. Routledge; L. Miller, *Musical Savants: Exceptional Skill in the Mentally Retarded*; Hillsdale, Nueva Jersey (1989), ed. Lawrence Erlbaum Associates; J. Radford, *Child Prodigies and Exceptional Early Achievers*, Londres (1990), ed. Harvester Wheatsheaf; y J. R. Bock y K. Acryll (editores), *The Origins and Development of High Ability*, Simposio de la Fundación Ciba n°. 178, Londres (1993), ed. Wiley.

Finalmente, las observaciones de la investigación pueden centrarse en diferentes aspectos de una misma situación. Gran parte de la investigación experimental sobre el desarrollo individual se ha basado en la documentación de los cambios en el comportamiento y el pensamiento sin una caracterización clara de los cambios que se dan simultáneamente en el entorno del individuo. Es decir, que ha habido una tendencia al mecanicismo en oposición al enfoque organicista. Nuestra perspectiva tiene un alto componente social, con especial atención a la relación entre el desarrollo de la maestría musical y las fuentes externas (materiales o psicológicas) que pudieran ser responsables de hacerla surgir. La aproximación por la que hemos optado no niega la importancia de los procesos interiores, pero parte de la hipótesis de que el nivel de destreza que representa el extremo superior de la curva de distribución de la población es el resultado de una serie de circunstancias especiales que afectan a individuos "normales". Otros autores recientes han adoptado perspectivas similares en relación con la creatividad,⁴ la inteligencia⁵ y la habilidad interpretativa.⁶

II. CARACTERÍSTICAS DE LA INTERPRETACIÓN MUSICAL PROFESIONAL

La maestría en la interpretación musical puede evaluarse en función de dos amplias dimensiones; la técnica y la expresiva. Las destrezas técnicas son aquellas que se requieren para asegurar la precisión, fluidez, y velocidad, y un buen control de elementos como la entonación, la regularidad del sonido y el timbre. Las destrezas técnicas son necesarias pero no suficientes para una interpretación musical satisfactoria. Cuando se sintetizan por ordenador interpretaciones técnicamente perfectas de música clásica, siguiendo punto por punto las instrucciones de la partitura, la experiencia resultante no deja de estar falta de vida y de color. La práctica de las destrezas expresivas dentro de la interpretación musical es lo que da valor a las actuaciones individuales. Este valor reside, entre otras cosas, en la capacidad interpretativa para saber destilar para el oyente los rasgos importantes de la música, por ejemplo los giros cadenciales o los puntos culminantes en las frases,⁷ y se manifiesta en mínimas variaciones del tiempo, la dinámica y la altura.

4. Véanse T. M. Amabile, *The Social Psychology of Creativity*, Nueva York (1983), ed. Springer Verlag; R. W. Weisberg, *Creativity: Genius and Other Myths*; San Francisco (1986), ed. Freeman.

5. Confróntese con la obra de S. J. Ceci, *On Intelligence...; more or Less a Biological Treatise on Intellectual Development*; Nueva Jersey (1990), ed. Prentice Hall.

6. Véase K. A. Ericsson y J. Smith (editores): *Toward a General Theory of Expertise: Propects and Limits*; Nueva York (1991), Cambridge University Press.

7. Cfr. J. A. Sloboda, *The Communication of Musical Metre in Piano Performance* en *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 35A (1983), págs. 577-95; C. Palmer, *Timing in Skilled Music Performance*, tesis doctoral sin publicar hasta el momento, Cornell University, Nueva York (1988) y *Mapping Musical Thought to Musical Performance*, en *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 15 (1989), págs. 728-41.

La investigación reciente ha demostrado de una manera bastante concluyente que a pesar de que las manifestaciones de la expresividad de cada profesional pueden variar con respecto a la de cualquier otro⁸ en función de la originalidad artística y de su idiosincrasia, la interpretación expresiva, no obstante, está regida por procedimientos racionales o normas. No es arbitraria. La interpretación expresiva tiene cinco características que demuestran su carácter racional. En primer lugar, es sistemática: es decir que existe una clara relación entre el uso de determinados recursos expresivos (por ejemplo, retrasar el tempo, acentuar, etc.) y determinados rasgos estructurales de la música tales como las ligaduras métricas o de frase.⁹ En segundo lugar, una interpretación expresiva manifiesta capacidad de comunicación, dado que los oyentes son más fácilmente capaces de inferir los rasgos estructurales de la música cuando se interpreta de manera expresiva que cuando no. En tercer lugar, es una muestra de estabilidad. Un profesional dado puede reproducir una interpretación con la misma expresividad en ocasiones distanciadas por varios meses.¹⁰ En cuarto lugar, una interpretación expresiva muestra flexibilidad. Un profesional puede atenuar, exagerar o cambiar el contorno expresivo con el fin de subrayar diferentes aspectos de la música.¹¹ En quinto y último lugar, también muestra un cierto automatismo. Un intérprete con experiencia no siempre es consciente de cómo la intención expresiva se traslada a la acción.¹² Ésta surge gracias al aprendizaje progresivo de unos patrones constantes de actuación intencionada, que no podrían haber sido establecidos de no ser sistemáticos y estar regidos por normas.

La psicología popular sobre las dotes musicales¹³ tiende a atribuir el alto nivel conseguido en una actuación al "talento", entendido como una superioridad innata y genéticamente programada. Sin embargo, no hay nada en la naturaleza de las destrezas técnicas ni expresivas que imponga esta interpretación. Un comentario ilustrativo de la bibliografía sobre la destreza general servirá de apoyo para explicar la base de esta conclusión. En 1981 Chase y Ericsson publicaron un estudio de gran influencia acerca de un individuo con la habilidad de memori-

8. Cfr. J. A. Sloboda *Expressive Skill in Two Pianists: Style and Effectiveness in Music Performance*, en *Canadian Journal of Psychology* 39 (1985), págs. 273-293.

9. Véase N. P. Todd, *A Model of Expressive Timing in Tonal Music*, en *Music Perception* 3 (1985), págs. 33-58.

10. Véase, por ejemplo, el artículo de L. H. Shaffer *Timing in Solo and Duet Piano Performances* en *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 36A (1984), págs. 577-95.

11. Cfr., por ejemplo, el artículo de J. W. Davidson *Visual Perception of Performance Manner in the Movements of Solo Musicians* en *Psychology of Music* 19 (1993), págs. 103-113; Palmer, *Mapping Musical Thought to Musical Performance* en *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 15 (1989), págs. 331-46.

12. Véase, por ejemplo, A. Gabrielsson, *Timing in Music Performance and its Relation to Music Experience* en *Generative Processes in Music: the Psychology of Performance, Improvisation, and Composition* (editado por J. A. Sloboda); Londres (1988), Oxford University Press; págs. 27-51.

13. Sloboda y otros autores: *Is Everyone Musical?*, en *The Psychologist* 7 (1994), págs. 349-54.

zar series de dígitos sin relación entre sí. En el momento de la publicación, este individuo (SF) era capaz de oír 80 cifras arbitrarias, presentadas a velocidad de una por segundo, y de reproducir la secuencia sin ningún error. Desde cualquier punto de vista, ésta es una habilidad excepcional, compartida únicamente por un puñado de individuos en todo el mundo. Lo que hizo tan importante el estudio de Chase y Ericsson fue el hecho de que documentaba el proceso de memorización. Al comienzo del estudio SF tenía un coeficiente de memoria de 7 (normal).¹⁴ Dicho coeficiente aumentó después de más de 200 horas de práctica sistemática de tareas con números. Al final de este periodo, el coeficiente para otras materias, tales como la memorización de series arbitrarias de letras del alfabeto, siguió siendo 7. El efecto fue específico para el material practicado: los números. Evidentemente, las 200 horas de práctica no fueron sino el instrumento para llegar al último nivel de destreza. No obstante, sería erróneo suponer que esas 200 horas de práctica fueron causa suficiente. Por más que fuésemos capaces de convencer a un gran número de individuos para que practicasen la misma tarea durante otras 200 horas, no todos alcanzarían el nivel de actuación de SF. En efecto, Chase y Ericsson trataron de instar a otros sujetos a practicar la misma tarea. Todos excepto SF abandonaron la práctica después de un breve periodo porque no eran capaces de mantener la motivación necesaria. La causa fue, en parte al menos, que no consiguieron aumentar su coeficiente más allá de un tope de aproximadamente 15 elementos. En otras palabras, la conciencia de progreso de SF fue lo que estimuló su motivación para continuar: la conciencia de fracaso llevó a los otros a la desmotivación.

Podríamos imaginar un debate entre profanos en la materia sobre la diferencia entre SF y el resto de sujetos, para aventurar la conclusión de que SF poseía un cierto "talento" innato para la memoria numérica, que contribuía a su habilidad para aumentar su coeficiente hasta un nivel inusualmente alto. Chase y Ericsson presentaron datos para demostrar lo superficial de tal interpretación. La documentación detallada del proceso de memorización muestra que el incentivo sustancial para el avance de SF llegó cuando él mismo se dio cuenta de que era capaz de aplicar sus conocimientos presentes al campo de las tareas de memorización. Como atleta, SF estaba más que familiarizado con los datos de los tiempos de carrera en las diversas competiciones. Dichos tiempos se codifican como números de cuatro dígitos (de ese modo, por ejemplo, 3' 49,2", significa un tiempo de tres minutos y 49,2 segundos). Descubrió que era capaz de relacionar las cifras arbitrarias de los ejercicios de coeficientes numéricos con estos tiempos de carrera, agrupándolas de cuatro en cuatro y buscando otro tiempo similar cercano. La secuencia 3492 fue codificada por SF como un tiempo "próximo al récord mun-

14. Cfr. G. A. Miller: *The Magic Number Seven, Plus or Minus Two: Some Limits on our Capacity for Information Processing*, en *Psychological Review* 63 (1956), págs. 81-83.

dial de una milla". De esta manera, en lugar de tratar de almacenar 80 dígitos sin relación alguna, SF era capaz de archivar 20 tiempos con sentido.

Creemos que los datos que proporciona SF tienen consecuencias fundamentales para nuestra comprensión del alto nivel de rendimiento en cualquier área. El surgimiento de las destrezas de SF revela que la maestría se basa en la habilidad de descubrir y aplicar una estructuración dentro de la materia de que se trate. Así pues, el conocimiento previo pertinente parece ser la coordenada principal para predecir el progreso en el desarrollo. Dicho conocimiento pertinente permite que los datos del nuevo aprendizaje sean procesados de una manera mucho más efectiva e incrementa la sensación de éxito, que a su vez conlleva un aumento de la motivación con vistas al esfuerzo cognitivo posterior.

Las implicaciones de estos datos en el campo de la interpretación musical son inmediatas. La música está basada en una estructura formal en un grado muy alto, y gran parte de la bibliografía musical trata de esclarecer cuáles son las estructuras que se usan para almacenar y procesar los estímulos musicales.¹⁵ La idea de que las interpretaciones son generadas a través de una representación estructural puede contribuir tanto a la estabilidad como a la flexibilidad de la interpretación expresiva. La estabilidad en la interpretación musical es más fácil de conseguir volviendo a aplicar un mínimo número de reglas a una representación con una estructura bien definida, que intentando recordar enormes cantidades de información análoga acerca de la temporización de los minutos y otras desviaciones de la propia estructura musical (lo que con bastante probabilidad es psicológicamente imposible). La flexibilidad se puede conseguir volviendo a establecer los parámetros de algunas de esas reglas antes que cambiando la representación total de la pieza.

Si el conocimiento estructural de un campo específico es la clave de los altos niveles de destreza, entonces también puede predecirse con bastante certeza que, donde no pueda aplicarse este conocimiento, el nivel de la interpretación se verá afectado de forma negativa. Esta predicción se ha visto confirmada por un gran número de estudios, incluidos los de música. La obra de Sloboda,¹⁶ por ejemplo, demostró que las sobresalientes interpretaciones del autista NP eran prácticamente específicas de la música tonal. La memoria para una pieza

15. Véanse, por ejemplo, J. Bharucha, *Music Cognition and Perceptual Facilitation: a Connectionist Framework* en *Music Perception* 5 (1987), págs. 1-30; H. Brown, *The Interplay of Set Content and Temporal Content in a Functional Theory of Tonality Perception* en *Music Perception* 5 (1988), págs. 219-50; D. Butler, *Describing the Perception of Tonality in Music: a Critique of Tonal Hierarchy Theory and a Proposal for a Theory of Intervallic Rivalry*, en *Music Perception* 6 (1989), págs. 219-42; A. J. Cohen y otros, *Effects of Uncertainty on Melodic Information Processing* en *Perception and Psychophysics* 46 (1989), págs. 18-28; C. Palmer y C. L. Krumhansl, *Mental Representation of Music Meter* en *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance* 16 (1990), págs. 728-41.

16. J. A. Sloboda, *The Musical Mind the Cognitive Psychology of Music*; Londres (1985); Oxford University Press.

atonal sencilla del *Microcosmos* de Bartók era mucho más pobre que en el caso de una *Pieza Lírica* de Grieg, a pesar del hecho de que el Bartók tenía muchas menos notas que el Grieg y que estaba basado en un motivo melódico ostinato repetido. El Grieg, en cambio, tenía una sección intermedia de modulaciones cromáticas muy compleja, que presentó pocos problemas a NP.

Otra predicción importante de la teoría estructural es que también muchos errores de la interpretación tratarán de conservar la estructura. Cuando se han estudiado los errores en la interpretación musical se ha podido comprobar que muchos de ellos conservan la “coherencia” musical, eliminando o añadiendo ornamentación, sustituyendo diversas notas por otras del mismo acorde, etc.¹⁷

Una tercera consecuencia de la teoría estructural es el desarrollo del automatismo. La automatización de un amplio conocimiento de la estructura o los modelos puede conducir a la experiencia y apariencia de “intuición”, cuando un intérprete experto sabe qué hacer sin ser consciente del esfuerzo en llegar a una solución. Este fenómeno se ha observado en una amplia variedad de destrezas que abarcan desde el ajedrez¹⁸ hasta la conducción de un taxi.¹⁹ Los modelos y los estímulos conocidos suscitan respuestas adecuadas. No vemos razón alguna para atribuir la “intuición musical” o el “tocar con sentimiento” a otra fuente distinta. Son fenómenos que surgen cuando un músico posee un amplio repertorio de respuestas expresivas que se movilizan en la interpretación de acuerdo con estructuras musicales específicas, sin manifestar una deliberación consciente.

III. CONDICIONES PARA EL DESARROLLO DE LA DESTREZA INTERPRETATIVA

Con respecto a la excelencia musical, existen dos mitos muy difundidos. El primero de ellos es que los altos niveles de maestría son inevitablemente infrecuentes. El segundo es que estos altos niveles de destreza se basan en atributos o capacidades musicales concretas de desarrollo inusualmente temprano.

17. J. A. Sloboda, *The Effect of Item Position of the Likelihood of Identification by Inference in Prose Reading and Music Reading* en *Canadian Journal of Psychology* 30 (1976), págs. 228-36; el mismo autor, *The Musical Mind. the Cognitive Psychology of Music*, Londres (1985), Oxford University Press; C. Palmer y C. Van den Sande, *Units of knowledge in Music Performance* en *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition* 19 (1993), págs. 457-70.

18. W. G. Chase y H. A. Simon, *The Mind's Eye in Chess* en *Visual Information Processing* (editor W. G. Chase), Nueva York (1973); Academic Press, págs. 215-81.

19. W. G. Chase, *Spatial Representations of Taxi Drivers* en *The Acquisition of Symbolic Skills* (editado por D. G. Rogers y J. A. Sloboda); Nueva York (1983), Plenum; págs. 391-405.

El primero de los mitos se puede echar abajo fácilmente al examinar algunas culturas no occidentales en las que las destrezas musicales están mucho más extendidas que en la nuestra.²⁰ El informe de Messenger sobre los Anang Ibibo de Nigeria²¹ es representativo en este sentido.

“Constantemente nos sorprendemos por las habilidades musicales que muestran estas gentes, especialmente los niños, que, antes de los 5 años, saben cantar cientos de canciones tanto individualmente como en agrupaciones corales y, además, son capaces de tocar diversos instrumentos de percusión y han aprendido docenas de intrincados movimientos de danza, demostrando un control muscular increíble. En vano hemos buscado personas ‘no musicales’, y nos ha resultado difícil investigar sobre la incapacidad de percepción tonal y sus correspondientes efectos, ya que la lengua de los Anang no posee ningún concepto comparable.”

La crítica se dirige hacia una observación como ésta porque observa a los Anang Ibido desde una perspectiva occidental, con lo que el concepto de destreza puede ser completamente distinto. No obstante, Messenger²² apoya esta misma observación al afirmar que “ellos no van a admitir, por mucho que intentásemos que lo hicieran, que hay algunos que carecen de las habilidades requeridas. Esta misma actitud se da en las otras áreas artísticas. Algunos bailarines, cantantes y tejedores están considerados como más dotados que la mayoría, pero todos saben bailar y cantar bien”.

Así pues, los Anang Ibido se ven a sí mismos capaces de llegar a muy altos niveles de destreza musical. Las pruebas presentadas por Messenger, sin embargo, requieren una verificación; un estudio intercultural serviría de ayuda para demostrar la evidencia de los datos que se conocen por el momento.

Las culturas occidentales contemporáneas pueden tener rasgos que se consideren contradictorios con el concepto general de desarrollo de la destreza musical de alto nivel. Sin embargo, incluso dentro de la sociedad occidental existen subculturas en las que la maestría musical es especialmente frecuente. Estas pueden surgir de un modo bastante rápido, a menudo como resultado de un esfuerzo deliberado. Por ejemplo, en la Venecia del siglo dieciocho, algunos orfanatos –particularmente el famoso orfanato de *La Pietá*– establecieron un ambiente cultural en el que se valoraba y potenciaba la destreza musical. Este ejemplo demuestra que al posibilitar una amplia gama de oportunidades para la instrucción, se crearon entornos en los cuales una proporción considerable de huérfanos llegaron a ser músicos

20. A. P. Merriam, *The Ethnomusicology of the Flathead Indians*, Chicago (1967), Aldine; J. Blacking, *How Musical is Man?*, Londres (1973), Faber & Faber; C. Marshall, *Towards a Comparative Aesthetics of Music* en *Cross Cultural Perspectives on Music* (editado por R. Falck y T. Rice), Toronto (1982), University of Toronto Press; S. Feld, *Sound Structure as Social Structure* en *Ethnomusicology* 28 (1984), págs. 383-409.

21. J. Messenger, *Esthetic Talent* en *Basic College Quarterly* 4 (1958), pág. 20.

22. *Ibid.*, p.22.

de gran nivel y maestría.²³

El segundo de los mitos no encuentra gran apoyo en la bibliografía disponible. Contrariamente a la creencia general, el tipo de indicios en los primeros años de la infancia para la aptitud adulta -consecuente con la noción de que los factores innatos son importantes- prácticamente brilla por su ausencia. En una investigación sobre los primeros antecedentes de 42 jóvenes músicos de éxito, Sloboda y Howe²⁴ descubrieron que de muy pocos de los individuos se había dicho que hubieran mostrado signos evidentes de precocidad musical. Por otra parte, al instar a los padres a que, en la medida de lo posible, rememorasen la vida del niño en relación con sucesos analizables en momentos concretos (como por ejemplo exámenes públicos de música), los investigadores tampoco encontraron diferencia alguna entre los relatos de los padres músicos y los de quienes no lo eran. Esto sugiere, por tanto, que los conocimientos musicales de los propios padres o su interés por la música no influían demasiado en sus interpretaciones de los comportamientos del niño. Sosniak,²⁵ que también adoptaba un método de narración cronológica para la recolección de datos, entrevistó a 24 jóvenes concertistas de piano americanos y a sus padres. Descubrió que, incluso después de haber estado tocando el piano durante varios años, había pocos datos que indicasen que, eventualmente, fuesen a tener un éxito mayor que el de cientos de otros jóvenes pianistas; es decir, no se había observado ningún comportamiento distintivo que los diferenciase de otros niños.

Persiste una extendida creencia popular que sugiere que un músico excelente tiene que mostrar el máximo nivel de sus dotes desde temprana edad.²⁶ De hecho, esto es una aptitud que se limita a una proporción relativamente pequeña de entre todos los músicos y que parece depender de una exposición a los estímulos musicales particularmente sistemática, y desde la primera infancia.²⁷ Existen pruebas que sugieren que, con una acercamiento suficientemente persistente, cualquier persona es capaz de adquirir unas destrezas de discriminación tonal excelentes.²⁸ Levitin²⁹ expone que, de hecho, la mayoría de las mediciones

23. J. H. Kunkel, *Vivaldi in Venice: a Historical Test of Psychological Propositions* en *Psychological Record* 35 (1985), págs. 445-57; M. J. A. Howe, *The Origins of Special Ability*, Oxford (1990), Blackwell.

24. J. A. Sloboda y M. J. A. Howe, *Biographical Precursors of Musical Excellence: an Interview Study*, en *Psychology of Music* 19 (1991), págs. 3-21.

25. L. A. Sosniak, *Learning to be a Concert Pianist*, en *Developing Talent in Young People* (edit. B. S. Bloom, B. S.); Nueva York (1985), Ballantine, págs. 19-67.

26. Véase por ejemplo, I. W. Brunton-Simmonds, *A Critical Note on the Value of the Seashore Measures of Musical Talents* en *Psychologia Africana* 13 (1969), págs. 50-54.

27. Véase D. Sergeant, *Experimental Investigation of Absolute Pitch* en *Journal of Research in Music Education* 17 (1969), págs. 135-143.

28. Véanse L. L. Cuddy, *Practice Effects in the Absolute Judgement of Pitch* en *Journal of the Acoustical Society of America* 43 (1968), págs. 1069-76; P. T. Brady, *Fixed Scale-Mechanism of Absolute Pitch* en *Journal of the Acoustical Society of America* 48 (1970), págs. 883-87.

29. Véase D. Levitin, *Absolute Memory for Musical Pitch: Evidence from the Production of Learned Melodies* en *Perceptions and Psychophysics* 56 (1994), pág. 445-457.

de oído absoluto parten de dos cualidades independientes: la memoria tonal y la identificación de alturas (capacidad de asignar un nombre a la nota recordada). Cuando Levitin medía la memoria tonal mediante una tarea en la que no era necesaria la identificación de alturas (esta tarea consistía en cantar de memoria canciones populares muy conocidas), más de dos tercios de un muestreo no selectivo de estudiantes universitarios dió pruebas de una memoria tonal excelente.

Las pruebas de la investigación demuestran que una excelente retención tonal y su reproducción no son las únicas destrezas musicales que existen de forma latente entre la población general. Dichas pruebas³⁰ sugieren que la mayoría de los niños pequeños muestra una gran madurez en sus respuestas a la música desde temprana edad. En su infancia posterior, la mayoría de los niños son capaces de discriminar frases musicales que se ajustan a las normas de la armonía tonal de otras que no lo hacen,³¹ y son capaces de emitir juicios acertados sobre el carácter emotivo de piezas musicales.³² En la vida adulta, en el caso de que las tareas no requieran un vocabulario musical especializado, notación musical o ejercicios para el entrenamiento de la memoria de largo plazo, los juicios que emiten adultos sin instrucción musical alguna son a menudo muy similares a los de otros que sí la tienen.³³ Así pues, es evidente que gran parte del aprendizaje de la música y sus estructuras es algo que normalmente tiene lugar como resultado de la exposición a los productos musicales de la cultura. Podríamos denominar este proceso “culturización”. El aprendizaje por “culturización” puede, por supuesto, darse en diferente medida según los diferentes individuos en función de la cantidad y el tipo de material musical escuchado, el tipo y el grado de atención dedicados a ello, etc. El aspecto a destacar aquí sería que la capacidad de interpretación musical se basa más en una herencia humana común que en un extraordinario conjunto de características especiales.

30. Véase: I. Deliège y J. Sloboda (editores): *Musical Beginnings. Origins and Development of Musical Competence*; Oxford (1996), Oxford University Press, 1996; capítulos 1 y 2, de Lecanuet y Papousek respectivamente.

31. J. A. Sloboda, *The Musical Mind: the Cognitive Psychology of Music*; Oxford (1985); Oxford University Press.

32. H. Gardner, *Children's Sensitivity to Musical Styles* en *Merrill-Palmer Quarterly of Behavioural Development* 19 (1973); págs. 67-72.

33. Véase por ejemplo E. Bigand, *Abstraction of Two Forms of Underlying Structure in a Tonal Melody* en *Psychology of Music* 19 (1990), págs. 45-59; I. Deliège y A. El Ahmadi, *Mechanisms of Cue Extraction in Musical Groupings: a Study of Perception on Sequenza VI for Viola Solo by Luciano Berio* en *Psychology of Music* 19 (1990), págs. 18-44.

IV. EL ESTUDIO DE LOS JOVENES INTÉRPRETES

Con el fin de descubrir algo sobre las condiciones para el desarrollo de la maestría es necesario encontrar intérpretes magistrales que estudiar. La logística del proceso de investigación ha llevado a la mayoría de los investigadores a adoptar una aproximación retrospectiva en la que se entrevista a los intérpretes de alto nivel sobre su vida pasada.³⁴ Hemos adoptado la misma estrategia en un sentido amplio, pero hemos tratado de incrementar la fiabilidad y la validez de nuestros datos con ciertas líneas de investigación. En primer lugar, hemos buscado adolescentes ya considerados como virtuosos a través de su acceso por concurso a escuelas de música especializadas. Esto nos ha permitido obtener información sobre experiencias de la infancia lo más próximas posible al momento en que sucedieron (en lugar de experiencias de la vida adulta, como en otros numerosos estudios). En segundo lugar, hemos intentado que los padres corroborasen los datos siempre que fuera posible. En tercer lugar, hicimos las mismas preguntas específicas a todos los participantes. En cuarto lugar, organizamos grupos de comparación en los que claramente había diferentes niveles de destreza musical, abarcando desde un grupo en el que abundaban los éxitos en exámenes públicos de los correspondientes instrumentos hasta otro grupo de niños que incluso habían dejado de tocar. Estos grupos de comparación fueron seleccionados con el fin de determinar cuáles pueden ser los factores que distinguen a los que llegan a la cumbre de los que musicalmente no alcanzan tanto éxito. En quinto y último lugar, hemos estudiado una muestra del primer tipo de individuos considerablemente mayor (119) que muchas muestras de otros estudios anteriores. En total había 257 niños en el grupo, con edades entre los 8 y los 18 años en el momento de las entrevistas.

Hemos recurrido a dos métodos de estudio. El primero fue un formato de entrevista estructurado en función de la biografía musical del niño, que incluía tanto la investigación de éste como de sus padres. Este sistema de entrevista hizo posible que pudiéramos mostrar a los encuestados una selección de las categorías de respuesta para cada pregunta y después pedirles que eligiesen una sola, aquélla que mejor especificase sus niveles de implicación o influencia. Las categorías de respuesta derivaban de los resultados del estudio de

34. Cfr., por ejemplo, L. A. Sosniak, *Learning to Be a Concert Pianist* en *Developing Talent in Young People* (B. S. Bloom, edit.), Nueva York (1985), Ballantine; H. G. Bastian, *Leben für Musik: eine Biographie-Studie über Musikalische (Hoch-) begabungen*, Mainz (1989), Schott; C. Ericsson et al., *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance* en *Psychological Review* 100 (1993), págs. 363-406; M. Manturszewska, *A Biographical Study of the Life-Span Development of Professional Musicians* en *Psychology of Music* 18 (1990), págs. 112-139; J. Freemann, *Gifted Children Growing up*, Londres (1991), Casell; M. Czikszentmihalyi et al., *Talented teenagers: the roots of success and failure*, Cambridge (1993), Cambridge University Press.

Sloboda y Howe,³⁵ en el que las técnicas de entrevista de duración indefinida habían permitido a los individuos que hablasen libremente sobre su vida pasada. Los entrevistados habían proporcionado perfiles individuales muy variados a partir de los cuales Sloboda y Howe fueron capaces de codificar las respuestas de los encuestados con el fin de hacer un análisis cuantitativo de los datos de la entrevista. Esto les ayudó a llegar a conclusiones que después se pudieron generalizar estadísticamente para los 42 entrevistados por Sloboda y Howe.

Comenzamos el presente estudio con el objetivo de encontrar datos generalizables, por lo que partimos de las categorías previamente establecidas. Puesto que planeábamos entrevistar a gente joven dentro de un amplio margen de éxito en el mundo de la música, necesitábamos acumular recursos en los que encontrar potenciales diferencias con los entrevistados en la investigación de Sloboda y Howe.³⁶ Para ello pusimos en práctica un estudio piloto con niños que habían dejado de tocar, añadiendo nuevas categorías de respuesta a nuestro cuestionario, allí donde era necesario.

Se hicieron preguntas sobre muchos aspectos de la vida musical del niño, incluyendo: primeros signos de comportamientos musicales tales como cantar, hacer movimientos rítmicos y de baile o mostrar altos grados de atención a sonidos musicales; cantidad de horas de estudio formal o informal de cada instrumento aprendido; papel de los padres y profesores en el estudio y las clases.

Nuestro segundo método de estudio fue recopilar informes sobre sus actividades musicales en ese momento de sus vidas. Este "diario" se ideó con el fin de examinar: la cantidad de horas dedicadas a practicar cada día, la duración y contenido de las clases; los eventos musicales importantes, como por ejemplo exámenes, conciertos o cambios de profesor. Los participantes llevaron estos diarios durante 42 semanas.

Estos dos métodos en combinación nos permitieron: (1) investigar la relación entre el cálculo retrospectivo de la práctica formal y la interpretación musical y las mediciones objetivas de estas actividades en los informes diarios; y (2) descubrir hasta qué punto se puede predecir la cantidad, la distribución y el nivel de la actividad musical presente de acuerdo con el desarrollo previo del currículo musical.

Los datos puramente retrospectivos revelaron una gran cantidad de resultados interesantes. En primer lugar, los 119 niños del grupo de alto rendimiento eran capaces de entonar una melodía reconocible con 6 meses de edad menos (aproximadamente a los 16 meses) que los niños de los otros cuatro grupos de comparación. En segundo lugar, no había diferencias entre los grupos con respecto a otros comportamientos preescolares tales como moverse rít-

35. Véase J. A. Sloboda y M. J. A. Howe, *Biographical Precursors of Musical Excellence: an Interview Study* en *Psychology of Music* 19 (1991), págs. 3-21.

36. *Ibidem*.

micamente al compás de la música, mostrar especial atención a sonidos musicales y querer participar en actividades relacionadas con la música. En tercer lugar, entre todas las actividades musicales iniciadas por los padres, los virtuosos experimentaron un mayor grado de estímulo musical por parte de sus padres. Finalmente, existía una relación significativa entre la edad a la que los niños empezaron a cantar y el número de pautas de comportamiento musical iniciadas por los padres.³⁷

Creemos que el enriquecimiento del entorno musical por parte de los padres estimuló el temprano surgimiento del canto en los niños con mayor éxito. De hecho, algunos informes anecdóticos de los padres de estos niños refieren que sus hijos no parecían manifestar ningún otro comportamiento especial. Además, es importante destacar que los comportamientos promovidos por los padres tendían a verificarse desde el nacimiento. Esta prueba se opondría a cualquier interpretación contraria de los resultados, como por ejemplo que los padres respondieran a un surgimiento precoz de la capacidad de cantar del niño y la estimularan después. Parece ser, por tanto, que la presencia de una serie de comportamientos promovidos por los padres puede formar un entorno musical decisivo para aquellos que después continuarán hasta convertirse en intérpretes especializados. Así pues, los resultados demuestran que, con excepción del temprano surgimiento de la entonación en algunos niños, ninguno de los posibles indicadores de precocidad musical (muestras de atención a sonidos musicales, etc.) se observaba con mayor frecuencia o a una menor edad en los niños que llegaron a ser buenos músicos, que en otros jóvenes. Este último hallazgo debilita seriamente la visión de la psicología popular referida al talento musical innato que hemos descrito anteriormente.

El examen de los signos precoces de habilidad musical subraya la importancia de la implicación de los padres. El estudio posterior de las biografías de nuestras muestras demostró que, una vez que los niños comienzan a estudiar un instrumento, la implicación de los padres resulta decisiva para que el niño continúe o abandone su actividad musical. En la obra de Davidson, Howe, Moore y Sloboda (pendiente de publicación) descubrimos que los virtuosos habían tenido unos padres más implicados en sus primeras prácticas y lecciones que los padres de los demás subgrupos. Esta implicación de los padres se caracterizaba por el contacto regular con el profesor, que a veces incluía la presencia de los padres en las clases y su participación en actividades de grupo. Ninguno de los otros grupos estudiados tenía un nivel igual de estímulo por parte de los padres. El grupo que abandonó los estudios de música tenía unos padres que apenas se habían involucrado en las primeras lecciones y prácticas.

37. Para más detalles véase la obra de Howe y otros, *Are there Early Childhood Signs of Musical Ability?* en *Psychology of Music* (pendiente de publicación).

Los padres de estos intérpretes de élite no eran propiamente músicos. Más bien eran, en su mayoría, músicos aficionados y melómanos. Uno de los factores que distinguía a los padres de los intérpretes de élite era, precisamente, que su propio interés en escuchar música aumentó a partir de que sus hijos comenzasen sus estudios musicales. Así pues, parece que los padres de los virtuosos apoyaban incondicionalmente las actividades musicales de sus hijos y demostraban este apoyo involucrándose ellos mismos más en la música. Es tal vez en un comentario del padre de una joven de 15 años donde mejor expresado está este tipo de apoyo:

“Pensé que era una oportunidad fantástica para que mi hija empezase a estudiar un instrumento. Amo la música y admiro la destreza de los virtuosos, pero nunca tuve la oportunidad de aprender yo mismo. Así que, cuando Sophie empezó con sus clases de piano, solía sentarme con ella y tratar de ayudarla. Ahora que es mayor y vive fuera de casa, echo de menos oírla tocar, así que he decidido empezar a recibir clases de piano.”

Evidentemente, la actividad musical de un niño está relacionada con la postura que tengan sus padres al respecto. Esto sugiere que los padres consideraban la actividad musical como algo admirable además de difícil de alcanzar, y que, por eso mismo, requiere una especial atención. El tratar a ese niño como una persona “especial” y proveerle de apoyo en sus actividades musicales puede, por tanto, contribuir a que tenga la motivación externa necesaria para comprometerse con ellas en mayor grado. Es evidente que la futura investigación debería centrarse en analizar el valor que los padres conceden a la habilidad musical, con el fin de corroborar los hallazgos actuales.

Con el tiempo, los futuros virtuosos fueron requiriendo menos apoyo externo por parte de sus padres y se volvieron más independientes en su trabajo y su motivación para el estudio. Ese no fue el caso de los niños que finalmente abandonaron las clases de música. Los niños que dejaron de estudiar en su adolescencia habían recibido un alto nivel de participación de sus padres en las clases y en el estudio inmediatamente anterior al comienzo de las clases. Puede ser también que los padres estuvieran tratando de obligar a los niños a seguir estudiando el instrumento. Una de las conclusiones que podrían sacarse de esto es que, a menos que la motivación externa conduzca a la motivación interna en los primeros años de la adolescencia, es difícil mantener el grado de implicación necesario para continuar con el estudio del instrumento.

Junto con los padres, los profesores son los adultos más próximamente involucrados en el desarrollo musical del niño. Examinamos las características personales, pedagógicas e interpretativas de cada uno de los profesores partiendo del sistema de parejas de opuestos (amable-no amable; buen profesor-mal profesor, etc.) y descubrimos que los distintos grupos

de nuestro estudio valoraban de manera muy distinta al primero de todos sus profesores. El grupo de los que llegaron a virtuosos consideraba a su profesor como dicharachero, amable y buen intérprete, mientras que los niños que dejaron de tocar tendían a ver a esta persona como antipática y mal intérprete. Es significativo fijarse en que, a pesar de que ambos grupos de niños percibiesen a su profesor de distinta manera, sus características personales e interpretativas estaban vinculadas a las pedagógicas, es decir, que los niños que veían a su profesor como alguien amable también le consideraban buen músico, y viceversa. Estas asociaciones se ven ilustradas en las dos afirmaciones siguientes, hechas por los niños en el momento de responder ante las parejas de oposición. La afirmación A es de una niña de 11 años del grupo que alcanzó el éxito; la B procede de una niña de 12 años del grupo de los que abandonaron.

A. Mi profesora era realmente buena en música. Me dejaba trepar al árbol de su jardín para coger manzanas. Yo solía acariciar a sus gatos antes y después de las clases. Era muy amable y a mí me gustaba.

B. Casi nunca oí tocar el piano a la sra. X [la profesora], pero tocaba fatal. Me gritaba y era una mandona.

Hay dos posibles interpretaciones de cada una de estas citas. En primer lugar, a la niña A le gustaba su profesora, por lo que, su profesora también era considerada como buena, independientemente de que de hecho fuese una buena intérprete o no. En segundo lugar, la propia actitud favorable hacia la música de la niña A (es decir, que la niña disfrutaba el éxito del aprendizaje) favorecía la recepción de las experiencias positivas más que de las negativas. Podría ser esto lo que convierte a un profesor en bueno además de amable. Para la niña B, su profesora podría haber sido una intérprete excelente, pero a la niña no le gustaban sus clases por culpa de una postura autoritaria; es por eso que la niña creía que su profesora tocaba mal. O, por el contrario, la situación de la niña con respecto al aprendizaje musical era negativa y por eso se fijaba en todas las experiencias negativas cuando se le pidió que recordase a su profesora.

El vínculo entre las características personales y profesionales se mantuvo constante dentro del grupo de niños que habían dejado la música, incluso en casos donde los niños habían estudiado con numerosos profesores a lo largo de varios años. Estas asociaciones eran siempre negativas y los rasgos personales desagradables siempre iban unidos con que tocaban mal. No fue éste el caso de los niños que triunfaron. Al fijarnos en sus profesores actuales, descubrimos que la asociación entre las características personales y profesionales ya no se mantenía. Los estudiantes eran capaces de reconocer que un buen profesor y un buen intérprete no tiene por qué tener una personalidad especialmente simpática. Como comentó un niño de 14 años: "mi profesora mira por encima del hombro, pero es una intérprete brillante y tengo mucho que aprender de ella".

Parece ser que el niño considera a su profesora como un modelo de intérprete a seguir. Sus características personales son menos relevantes. Gracias al informe en que están recogidos estos datos (Davidson, Howe, Moore y Sloboda, pendiente de publicación) hemos podido explicar la evolución de los niños que llegaron a virtuosos desde la dependencia de las características personales del primer profesor hacia la apreciación de las destrezas profesionales de sus actuales profesores en función del cambio en la motivación de los propios niños. En un principio, parece que el profesor amable apoya al niño y con ello incrementa su motivación para aprender “a tocar para el profesor bueno”, como dijo uno de los niños. Con su profesor, parece que el niño apunta a mejorar él mismo. Es decir, que existe ya una auto-motivación para llegar a tocar mejor que no depende tanto de la relación personal profesor-alumno.

Resumiendo pues, tanto los profesores como los padres desempeñan un papel vital a la hora de generar y mantener el interés del niño, y su implicación en la música. Nuestro estudio desarrolla ideas ya presentadas en otros trabajos anteriores³⁸ al demostrar que una función importante de los profesores y los padres en el aprendizaje del niño es proporcionarle una fuente inicial de motivación externa.

Abordamos el tema de la práctica, tanto en los estudios retrospectivos como en los diarios, pidiendo a los niños que calculasen la duración de todas sus actividades musicales.³⁹

Analizamos dos tipos de prácticas individuales: la “formal” (escalas, obras y ejercicios de técnica impuestos por el profesor); y la “informal” (tocar cosas diferentes de las tareas impuestas por el profesor). En general encontramos que había grandes diferencias en las cantidades de horas de estudio realizadas por los niños de los diferentes grupos de nuestra investigación. Los intérpretes de élite contaban con un número de horas de práctica “formal” mucho mayor que cualquiera de los otros grupos; las cifras fueron similares a las del estudio realizado por Ericsson y otros,⁴⁰ que recogieron datos retrospectivos de violinistas profesionales y encontraron que éstos ya habían acumulado aproximadamente diez mil horas de estudio a los 20 años. En nuestras investigaciones, un análisis de la práctica “formal” acumulada a lo largo de todo el periodo de aprendizaje reveló que los intérpretes virtuosos habían llegado a sumar el doble de tiempo de práctica que los niños que sólo alcanzaron niveles medios de éxito, cuatro veces más que los niños que continuaron dando clases pero no llegaron ni siquiera a ser intérpretes medianos, y hasta ocho veces más que los niños que acabaron por abandonar.

38. Cfr. L. A. Sosniak, *Learning to Be a Concert Pianist* en *Developing Talent in Young People* (B. S. Bloom, editores), Nueva York (1985), Ballantine; J. A. Sloboda y M. J. A. Howe, *Biographical Precursors of Musical Excellence: an Interview Study* en *Psychology of Music* 19 (1991), págs. 3-21.

39. Véase Howe et. alt., *Are there Early Childhood Signs of Musical Ability?* en *Psychology of Music* (pendiente de publicación).

40. Cfr. Ericsson et alt., *The Role of Deliberate Practice in the Acquisition of Expert Performance*, en *Psychological Review* 100 (1993), págs. 363-406.

Existían tres áreas principales de práctica “informal”: tocar piezas favoritas con partitura, improvisar y tocar por puro gusto de manera no específica. Descubrimos que los músicos de élite también solían dedicarse con mucha mayor frecuencia en estas actividades “informales” que los niños que dejaron de tocar. Esto sugiere que la práctica informal contribuye al éxito musical. Nos atrevemos a subrayar que, de todas formas, esta correlación no necesariamente implica causalidad. De hecho, tanto el éxito como la práctica “informal” podrían estar condicionados por otra variable distinta (por ejemplo, un fracaso en otro aspecto de la vida del niño).

Uno de los grupos de la investigación, el formado por alumnos que no habían conseguido ser admitidos en escuelas especializadas (con lo que sus logros eran considerados como ligeramente inferiores a los del grupo de los virtuosos) se dedicaba más a esta práctica “informal” que los niños del nivel más alto. Como hipótesis para futuros estudios, podría investigarse si el exceso de práctica “informal” constituye una distracción de las destrezas técnicas y la adquisición de repertorio.

Ericsson y otros ⁴¹ descubrieron que los intérpretes que mayor éxito alcanzaron practicaban todos los días a las mismas horas. Nuestro estudio se contradice con esto. Nosotros también descubrimos que la práctica no tenía una duración constante cada día, tendiendo a aumentar en vísperas de conciertos y a disminuir en periodos de vacaciones. Además, los elementos de estudio “formal” –escalas, obras y ejercicios de técnica– se trabajaban de manera muy individualizada. Por ejemplo, algunos individuos empleaban mucho tiempo en trabajar las escalas, mientras que otros se concentraban fundamentalmente en las obras. Estas fluctuaciones dependían a menudo de las instrucciones de los profesores con respecto a determinados aspectos del desarrollo técnico. Existía, de todas formas, una serie de factores externos adicionales que afectaban a la distribución y los tipos de práctica “formal”, que incluían, por ejemplo, tener una lengüeta defectuosa o no poder encontrar una de las partituras del repertorio.

Las diferencias entre los resultados de Ericsson, etc. y los nuestros puede estar basada en el hecho de que Ericsson y demás autores se centraron básicamente en músicos alemanes, mientras que nosotros estudiamos a músicos británicos, de modo que las diferencias culturales no podrían ignorarse en este caso. Además, los músicos de nuestra muestra eran más jóvenes, con lo que es posible que aún no hubieran desarrollado la autodisciplina de los jóvenes de 20 años del estudio de Ericsson, etc. Por otra parte, los hallazgos de Ericsson y los demás en relación con las estrategias de estudio están basados en los datos recogidos en las prácticas de una sola semana. Por ese motivo, sus datos podrían haber sido insuficientes para una precisa valoración de las estrategias de estudio.

41. *Ibid.*

En resumen, nuestras investigaciones hasta la fecha han demostrado que las biografías de los virtuosos tienen rasgos característicos que las diferencian de las de otros jóvenes músicos, y que a partir de ellas se pueden extraer algunas indicaciones útiles, por lo menos con respecto a algunos de los determinantes de la destreza musical. Entre estos rasgos figuran: (1) un alto nivel de apoyo y ánimo por parte de los padres, que tendían a no ser músicos ellos mismos; (2) una percepción de sus profesores como personas tanto amables como buenos maestros por parte de jóvenes estudiantes, y como personas que demostraban estar altamente calificadas para su profesión por parte de los mayores; (3) un aumento en la auto-motivación a lo largo del periodo de aprendizaje; (4) unos niveles moderados de práctica informal y muy altos índices de práctica formal.

V. ¿SE PUEDE APRENDER O EJERCITAR LA EXPRESIVIDAD?

En relación con los datos acerca del estudio comentados anteriormente, no resulta difícil comprender cómo la consecución de la destreza técnica está relacionada con la cantidad de práctica formal realizada: la habilidad de tocar un pasaje rápido y de forma precisa es pues una consecuencia directa de la cantidad de tiempo invertido en practicarlo. Resulta menos fácil buscar una explicación en términos de práctica para la destreza expresiva de la interpretación. Está claro que es posible practicar la aplicación de ciertas intenciones expresivas a determinadas obras musicales. Muchos intérpretes saben a qué grado de expresividad quieren llegar, pero carecen de la facilidad técnica para llegar a ello, y esto se ha de conseguir a través del estudio. ¿Es posible practicar del mismo modo la creación o generación de la intención expresiva?

Creemos que el estudio formal es solamente una de las formas de actividad cognitiva relevante para alcanzar la expresividad interpretativa. Es posible que la creación de un repertorio con las intenciones expresivas adecuadas requiera otros tipos de actividades adicionales. Aunque como observadores podríamos ser capaces de señalar, con los instrumentos de análisis adecuados, ciertos rasgos estructurales de la música en torno a los cuales se organiza una interpretación expresiva, no se puede concluir que un conocimiento analítico consciente de estas estructuras pueda conducir a una interpretación expresiva en la realidad.

Nos parece más probable que muchas de las intenciones expresivas sean generadas y dirigidas mediante la aplicación de un proceso gestual relacionado con las manifestaciones emocionales (afectivas) de la interpretación reconocidas como tales. Por gesto entendemos cualquier tipo de perturbación del caudal sonoro que surge, o de alguna manera conduce a

un movimiento corporal o a un signo vocal que comunica emoción (por ejemplo una caricia, un soplo, un suspiro, un lamento,...). Esto requiere dos tipos de actividad: (1) un proceso de ensayo y error en la generación de respuestas gestuales alternativas, y (2) la aplicación de una capacidad de reacción bien desarrollada a los resultados auditivos de dicha experimentación. Por ejemplo, un intérprete podría ensayar un *crescendo-decrescendo* aplicado a una estructura determinada, controlar su resultado auditivo y, caso de resultar inadecuado, intentar otro tipo de gesto. Una interpretación adecuada a la estructura musical está, por tanto, más condicionada por la consciencia del efecto emocional de determinados rasgos estructurales de la música que por una identificación analítica de dichas estructuras. Creemos que esta consciencia no sería sino la intuición, a la que se refieren los comentaristas cuando dicen que la “verdadera” expresividad musical viene “de dentro”, o que es “instintiva”. No es necesario tener conocimientos para un análisis formal de las estructuras musicales. Es necesario disponer de un repertorio de gestos de los que depende la expresividad musical en general, así como de una sensibilidad a estos gestos a la hora de emitir una respuesta.

La primacía del vínculo estructura-emoción se puede probar a través de varias fuentes de investigación. Sloboda⁴² ha demostrado que los pasajes musicales que provocan una respuesta emocional intensa, ya sea en oyentes expertos o inexpertos, tienden a compartir ciertos rasgos estructurales. La mayoría de estos rasgos se refiere a la creación y resolución de tensiones y expectativas de varios tipos. Por ejemplo, las apoyaturas o los retardos parecen resultar especialmente efectivas para provocar emociones ligadas al llanto. Los cambios enarmónicos y otras rupturas bruscas de las expectativas tienden a asociarse con emociones relacionadas con los “escalofríos” o la “carne de gallina”. Los recursos expresivos que intensifiquen o exageren las características mediante las que estas estructuras provocan la sensación de tensión y distensión contribuirán a enriquecer su efecto emocional. Los músicos que hayan experimentado una fuerte reacción emocional a estos efectos al escuchar música estarán mejor preparados para poner en práctica estos conocimientos a la hora de recrear una interpretación expresiva.

La investigación sobre las reacciones a la música⁴³ sugiere que existen una serie de circunstancias en la infancia que determinan hasta qué punto las experiencias musicales provocarán reacciones emocionales intensas del tipo adecuado. En un sentido amplio podríamos distinguir entre las respuestas emocionales a la música que vienen determinadas por su conte-

42. J. A. Sloboda, *Music Structure and Emotional Response: Some Empirical Findings* en *Psychology of Music 19* (1991), págs. 110-120.

43. A modo de revisión véase J. A. Sloboda *Empirical Studies of Emotional Response to Music* en *Cognitive Bases of Musical Communication* (M. R. Jones y S. Holleran, edit.), Washington (1992), American Psychological Association, págs. 33-46.

nido (es decir, del tipo que acabamos de describir) y aquellas otras que están condicionadas por su contexto. Estas respuestas contextuales pueden ser tanto positivas (cuando la música se asocia con algún evento placentero, como por ejemplo, una fiesta) como negativas (como cuando la música tiene lugar en una situación de inquietud, amenaza o humillación).

Un estudio de Sloboda ⁴⁴ sobre sus propios recuerdos de reacciones emocionales a la música en la infancia demostró que los individuos comprometidos con la música a lo largo de toda su vida solían rememorar emociones intensas en respuesta a un contenido musical con mayor frecuencia que otros individuos que nunca habían estado vinculados a la música o que se consideraban a sí mismos como nada musicales. Estos últimos eran más proclives a recordar emociones negativas asociadas a determinados contextos. De manera significativa, casi todas estas emociones negativas se habían dado en situaciones relacionadas con la pedagogía, en las que algún intento de hacer música o de responder a ella había sido criticado por sus primeros profesores. Por el contrario, los individuos que describían reacciones a la música basadas en su contenido, presentaban una mayor tendencia a haber experimentado la música en situaciones de baja tensión externa (en su casa, salas de concierto, solos o con amigos y sin expectativas condicionantes de su propia actuación). Parece ser que algunas de las experiencias de los “no musicales” fueron lo suficientemente fuertes como para conducirles a un alejamiento de la música y causar experiencias de ansiedad que volverían a desencadenarse en cualquier otro intento posterior de aproximarse al contenido musical.

De estos datos se desprende de qué modo algunos individuos empiezan a diferir en su capacidad de respuesta emocional a la música desde una temprana edad. Parece ser absolutamente crucial para el desarrollo de la expresividad musical que la infancia se caracterice por experiencias de la música placenteras y no amenazantes, como ocurre en el ejemplo del profesor amable de los jóvenes virtuosos de nuestra investigación. Estas experiencias pueden verse inhibidas por algunos sistemas pedagógicos impuestos por profesores y padres con buenas intenciones.

Nuestros datos parecen también indicar que a los jóvenes que alcanzan altos niveles de expresividad en sus interpretaciones se les suele haber dejado involucrarse en actividades de participación espontánea (es decir, improvisación, actividades libres sin relación con las tareas de clase) en su primera fase de aprendizaje. Estas actividades –a menudo descritas tanto por los niños como por los padres como “hacer el ganso”– podrían haber aumentado el número de condiciones necesarias para practicar el sistema de ensayo y error en la expresividad más que la práctica formal orientada estrictamente a realizar las tareas. Podría decirse que

44. J. A. Sloboda, *Music as Language* en *Music and Child Development* (F. Wilson y F. Roehmann, edit.); San Luis, Missouri (1990), MMB Inc., 1990; págs. 28-43.

también contribuyen a generar el tipo de ambiente emocionalmente placentero para la continuación del aprendizaje de los vínculos entre la emoción y la estructura musical más que otras formas de estudio técnico o de repertorio orientadas a potenciar la destreza.

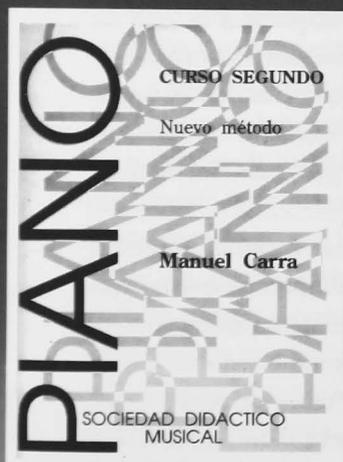
Nos resultó motivo de sorpresa y de tristeza descubrir que algunos de los jóvenes músicos de los que entrevistamos parecían haber perdido la capacidad de disfrutar al escuchar música por gusto. Estaban tan dirigidos hacia el rendimiento, la competitividad, y hacia “ser los mejores”, que casi despreciaban el escuchar música por gusto por ser una “pérdida de tiempo”. A pesar de que es indudablemente cierto que los jóvenes que no son capaces de objetivar su amor a la música en el duro e incluso agotador estudio técnico no alcanzan el éxito, sospechamos también que aquellos individuos para los que la música es “sólo trabajar y no tocar” nunca llegarán a los niveles más altos de expresividad en la interpretación. La consecución de el equilibrio adecuado entre libertad y disciplina es quizás el mayor de los retos para padres, profesores y jóvenes músicos. Nuestros datos sugieren que, de cualquier forma, este equilibrio debería medirse primordialmente en función del disfrute al menos hasta la edad de 10 años.

En tanto que no dudamos en advertir contra la provocación explícita de experiencias educativas causantes de ansiedad para los niños pequeños, no quisiéramos dar la impresión de estar proponiendo que la maestría puede desarrollarse en un entorno libre de desafíos. Es posible, sin embargo, que los desafíos más productivos sean aquellos que el individuo busca o acepta por sí mismo. Esta podría ser una de las razones por las que existen algunos casos de destreza musical sobresaliente con ausencia de instrucción formal previa. Dos de los tres individuos mencionados al comienzo de este artículo se encuentran dentro de esta categoría (Louis Armstrong y Noel Patterson). Sería un disparate suponer que su aprendizaje musical estuvo totalmente libre de ansiedad o de desafíos. En ambos casos, sin embargo, las particularidades de su vida anterior significaron que no estuvieron sometidos a la atención crítica de figuras autoritarias durante gran parte del tiempo. Ambos tuvieron muchas oportunidades de experimentar efectos musicales en situaciones donde se toleraban los errores, si es que siquiera se percibían.

Estos casos nos recuerdan que muchas de las condiciones, que hemos estudiado, asociadas con un desarrollo excepcional entre los jóvenes músicos son manifestaciones culturalmente específicas de ciertas condiciones favorables que pueden presentarse de diferentes formas para músicos de otras edades o culturas. Incluso dentro de la sociedad occidental contemporánea existen subculturas musicales (tales como las culturas pop y folk) que valoran la maestría de maneras totalmente distintas a la de la cultura de conservatorio que hemos estudiado. Hay, por ejemplo, pocas instituciones pedagógicas para folk o pop; la enseñanza y el

aprendizaje tienen lugar de un modo mucho más informal. Estas subculturas apenas han sido objeto de estudio psicológico serio. Si nuestras hipótesis acerca del desarrollo de la destreza son realmente generalizables, deberíamos ser capaces de confirmarlas dentro de un margen de contextos sociales más amplio. Aún queda mucho trabajo por hacer. ■

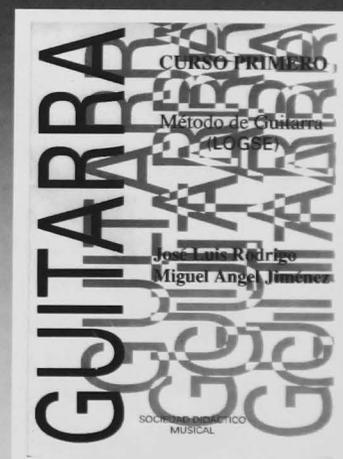
Traducción: Isabel García Adán



PIANO
Manuel Carra
(cursos I y II)



**EL LENGUAJE
DE LA MÚSICA**
Ana M^a Navarrete Porta
Manuel Moreno Buendía
(cursos 1-2-3 y 4)



GUITARRA
José Luis Rodrigo
Miguel Ángel Jiménez

**Nuevos textos realizados de acuerdo con los
contenidos y objetivos de la LOGSE**



Sociedad Didáctica Musical c/ Fuentes, 6 28013 - MADRID
☎/FAX 5416280